<u>Sujet</u> : Comment l'enseignant d'E.P.S. peut il s'appuyer sur les caractéristiques de ses élèves pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement ?

Il a fallu longtemps aux pédagogues pour accepter l'idée générale que « *c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est* » (Ph.Meirieu, L'école mode d'emploi, ESF, Paris, 1985). Il aura fallu les travaux de la psychologie génétique mettant en avant la spécificité de l'enfant, celui-ci n'étant plus considéré comme « *un adulte en miniature* » (E.Claparède, Psychologie de l'enfant, 1911). Il aura fallu l'évolution des théories de l'apprentissage, celles-ci rejetant aux archives leurs présupposés innéistes, empiristes ou béhavioristes, pour concevoir le sujet apprenant comme construisant de manière active, avec ses outils personnels, ses propres connaissances. Il aura fallu que le système éducatif abandonne ses approches matérocentristes et démiurgiques antérieures (Ph.Meirieu, ibid), et place enfin l'enfant au centre de l'acte éducatif, opérant ainsi sa « *révolution copernicienne* » (P.Parlebas, L'éducation physique en miettes, in revue EPS n°85, 1967). Il aura fallu enfin que l'enseignement se démocratise, et fasse apparaître de façon criante, avec la notion d'échec scolaire, que tous les élèves ne disposaient pas des mêmes outils pour comprendre et progresser (L.Legrand, Pour un collège démocratique. La documentation française, Paris, 1983.). Reconnaître l'apprentissage comme « *l'affaire de l'élève* », et voir dans l'enseignement « *une aide à l'apprentissage* » (Ph.Meirieu, Apprendre, oui mais comment, Paris, ESF, 17e tirage, 1999), c'est forcément se pencher sur les caractéristiques des enfants et des adolescents, tenter de les circonscrire et les comprendre, car ce que l'apprenant est capable ou non d'apprendre dépend avant tout de ce qu'il le caractérise à un moment de son histoire. En éducation physique et sportive, la question des caractéristiques se pose avec encore plus d'acuité, tant il est vrai que nous devons composer avec toutes les ressources de nos élèves, et pas seulement avec leurs ressources cognitives.

Par caractéristiques des élèves, nous entendons les traits distinctifs et pertinents qui les définissent à un moment donné. Ces traits distinctifs peuvent être catégorisés, en EPS, selon les grandes dimensions de la motricité humaine (morphologique, bioénergétique, bio-informationnelle, psychoaffective, relationnelle, …), mais également selon leur « origine » (âge et développement, milieu socioculturel, niveau de classe, connaissances et pratiques corporelles antérieures, …).
Ces caractéristiques sont nécessairement prises en compte par les interventions de l'enseignant d'éducation physique, aussi bien dans la phase de conception préalable de son enseignement (choix et planification des APSA, traitement didactique et mode d'entrée dans l'activité, ajustement des objectifs de cycle, des compétences et des contenus, nature et difficulté des tâches motrices…), que dans la phase plus contextualisée de mise en œuvre pédagogique (style d'enseignement, organisation de la classe et modes de groupement, gestion du temps, organisation de l'espace et du matériel, régulations et feedback…).

Mais quelles sont précisément les caractéristiques des enfants et des adolescents ? Quel est le niveau d'homogénéité et d'hétérogénéité de ces caractéristiques ? Comment les prendre en compte pour concevoir son enseignement ? Et pour le mettre en œuvre ? Est-il possible de s'adapter au caractère à la fois hétérogène et évolutif de ces caractéristiques ? Comment concilier la logique de l'élève et la logique disciplinaire qui fixe des acquisitions identiques pour tous ? Une adaptation stricte de l'enseignement à chacune de ces caractéristiques est-elle vraiment possible ?

En partant du principe que tout enseignement réussi suppose une adaptation aux populations scolaires, nous montrerons que la nécessité de s'appuyer sur les caractéristiques des enfants et des adolescents suppose une action pédagogique et didactique opérant à la fois sur des caractéristiques communes et sur des caractéristiques singulières. Autrement dit, concevoir et mettre en oeuvre un enseignement efficace exige que l'enseignant fasse la part du commun, du partagé par certains, et de l'individuel parmi les caractéristiques de ses élèves.

Nous envisagerons tout d'abord les caractéristiques sous l'angle du sujet « épistémique », c'est à dire sous l'angle du sujet tel qu'il est étudié par les sciences d'appui de la motricité humaine. Nous nous pencherons ensuite sur les caractéristiques du sujet réel, celui que nous rencontrons au sein d'une classe particulière d'un établissement particulier. Nous soulignerons enfin la dimension forcément hétérogène de ces caractéristiques, en envisageant les modalités d'une nécessaire différenciation pédagogique.

Partie 1 : les caractéristiques des enfants et des adolescents telles qu'elles sont mises en évidence par les sciences (le sujet « épistémique »)

1.1 Les caractéristiques des enfants et des adolescents sont fonction de leur niveau de développement intellectuel. Le développement ouvre ici la voie à de nouvelles possibilités de réflexion et de compréhension.

- → présentation de la tâche compatible avec les possibilités de compréhension et d'abstraction des enfants (abstrait/concret, verbal/visuel, quantité d'informations, choix du vocabulaire…) ;
- → choix du type de tâche (par exemple, « *modèle gestuel à reproduire, exercice visant à appliquer une règle d'action efficace, situation ludique globale, situation aménagée par des consignes, situation de résolution de problème* », selon la catégorisation de C.Amade Escot) compatible avec les outils cognitifs à la disposition de l'apprenant : ainsi les SRP supposent des capacités d'hypothético-déduction ;
- → choix du type de feedback (prescriptif / descriptif / interrogatif / combiné, immédiat / différé, individuel/collectif…) : les feedback interrogatifs réclament aussi l'accès à la pensée formelle ;
- → choix des modes de groupement : l'organisation d'un conflit socio-cognitif entre les apprenants suppose l'accès à une pensée capable d'analyser ses expériences de façon réfléchie, mais aussi d'argumenter, et de prendre en compte la position de l'autre.

1.2 Les caractéristiques des enfants et des adolescents sont fonction de leur niveau de développement moteur. Le développement ouvre ici la voie à de nouvelles possibilités d'action et de réaction dans l'environnement physique et humain.

- → La difficulté des tâches (= niveau de sollicitation des ressources bio-informationnelles) doit être adaptée aux capacités de traitement de l'information dans l'action (sélection des indices pertinents, résistance aux « stimuli-bruit », vision périphérique, temps pour la prise de décision, …) : ainsi, plus les élèves sont jeunes, et plus la charge informationnelle des tâches motrices sera réduite, notamment dans les activités qui sollicitent et développent des habiletés ouvertes ;
- → L'intensité des tâches (= niveau de sollicitation des ressources bioénergétiques) doit être adaptée aux capacités de fourniture d'énergie : ainsi, pas de sollicitation prioritaire de la filière anaérobie lactique avant la puberté (en raison de l'immaturité de la glycolyse anaérobie, elle-même due à l'insuffisance des enzymes de cette filière (notamment la PFK), et entraînant une médiocre capacité d'éliminer les lactates) (Jean-Claude Vollmer : « *Les activités qui sollicitent prioritairement la force ou la capacité anaérobie ne sont pas indiquées pour l'enfant* » (Développement et entraînement de la capacité aérobie et anérobie chez l'enfant : données biochimiques, in APS, efficience motrice et développement de la personne, AFRAPS, 1990) ;

1.3 Les caractéristiques des enfants et des adolescents sont fonction de leur niveau de développement psychoaffectif. Le développement s'accompagne ici d'une évolution qualitative des sources d'intérêts, des besoins, des craintes, mais aussi de l'image de soi, des modes de relation avec les autres …

- → Le choix des APSA peut s'appuyer sur des intérêts ou des besoins plus ou moins marqués à certaines périodes de la scolarité : besoin de mouvement, besoin « d'être avec les copains », besoin de s'identifier à…, besoin d'autonomie, besoin de responsabilisation, besoin de découvrir de « nouvelles pratiques » … ;
- → Le choix du mode d'entrée dans l'activité (traitement didactique) peut aussi prendre en compte des intérêts et des besoins qui évoluent, notamment avec les bouleversements corporels et psychiques liés à la puberté : ainsi en danse, l'activité peut évoluer d'une pratique où les rôles sexués sont indifférenciés, à une pratique qui reste mixte, mais où s'exprime une différenciation filles / garçons (à condition que cette différenciation soit relative et non caricaturale).

- → Les procédures d'enseignement doivent viser à préserver voire renforcer l'estime de soi, à des périodes où l'adolescent doute de lui-même : adaptation de la difficulté des tâches (des tâches difficiles mais accessibles), contrôle du risque perçu dans la situation (risque perçu proche du risque préférentiel), statut de l'erreur (l'erreur doit concerner ce que fait l'élève, non ce qu'il est), fonction affective du feedback (rassurer, féliciter, louanger, encourager…), regard de l'autre (aménager un espace de sécurité psychologique au sein duquel les prestations des élèves ne sont pas toujours exposées directement aux regard des autres).
- → Le traitement didactique des APSA et les contenus retenus peuvent aussi s'appuyer sur les capacités psychoaffectives à coopérer et s'opposer : ainsi en sixième, même si le stade de l'égocentrisme est théoriquement dépassé depuis longtemps (Piaget), beaucoup de conduites très individuelles sont observées dans les sports collectifs. La capacité à « jouer avec » doit donc faire partie des objectifs prioritaires de l'enseignant (« *résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition* », Programme de la classe de sixième, 1996) ;
- → La mixité doit aussi être traitée par l'enseignant en s'appuyant sur le développement psychoaffectif de ses élèves (« *Les contenus et les démarches d'enseignement doivent aussi prendre en compte l'évolution physiologique, psychologique, sociale et intellectuelle des adolescents, et particulièrement la différenciation filles / garçons* », Programme de la classe de troisième, 1998). Ainsi à l'adolescence, certaines activités se pratiqueront filles et garçons séparés (rugby par exemple), en raison du fort dimorphisme sexuel (différences de gabarits notamment) apparaissant à la puberté, alors que dans d'autres activités, la mixité sera encouragée, afin de répondre au désir des lycéens de pratiquer ensemble, et afin de lutter contre les stéréotypes sexistes *(« aller vers une coéducation physique et sportive qui enrichirait chacun des différences de l'autre* », Michel Volondat, Mixité et EPS, in Alain Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, Ed. Revue EPS, 1986).
- → Enfin, le style pédagogique (c'est à dire « *la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire, de l'enseignant* », Jean-François Altet, La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1993) peut s'ajuster aux besoins d'autonomie et de liberté des adolescents. Avec des lycéens, l'enseignant veillera donc à déléguer de plus en plus de responsabilités, à dévoluer de nouveaux rôles, à rendre l'élève autonome dans la gestion de ses apprentissages... Parallèlement, le style de relation pédagogique se fera de moins en moins « *autoritaire* », et de plus en plus « *démocratique* » (Lewin, Lippit, White, 1939), ainsi que de plus en plus « *contractuelle* » et « *basée sur le dialogue* » (Programme de la classe de troisième, 1998).

1.4 La notion de période sensible du développement

- → la planification des APSA doit prendre en compte ces périodes sensibles, et faire correspondre les contraintes aménagées dans l'environnement physique et humain (les demandes des tâches), avec les moments où l'organisme est le plus sensible à l'adaptation à ces contraintes (sur le plan de la coordination motrice, la vitesse, la force, la souplesse, l'endurance aérobie…) ;
- → Le traitement didactique des activités doit aussi s'appuyer sur ces périodes sensibles : ainsi avant la puberté, l'enseignant veillera à diversifier les contraintes aménagées dans l'environnement physique et humain (« *Les activités proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives et découvrent les activités qu'ils pourront poursuive au-delà de l'école* », Programme de la classe de sixième, 1996) de façon à « élargir le répertoire moteur » (période sensible pour les capacités de coordination motrice), alors qu'avec la puberté et les transformations corporelles qui en résultent, la variété des problèmes moteurs peut être réduite, pour rechercher une stabilisation des apprentissages.

Depuis longtemps, l'éducation physique et sportive cherche à « *accroître la présence de références savantes* » (G.Vigarello, La science et la spécificité de l'EPS autour de quelques illusions, in Psychopédagogie des APS, Privat, 1985). Nous venons de voir que ces données scientifiques aident l'enseignant à connaître ses élèves et à optimiser ses interventions, en lui indiquant des caractéristiques générales et abstraites, en principe valables pour tous les individus du même âge. « *Il s'agit d'un élève normatif, normal au sens critique de Canguilhem (1975), censé recruter la moyenne des mesures opérées sur des caractéristiques dans la pluralité des individus d'une même classe d'âge* » (Luc Ria, Jacques Fiard, Les caractéristiques des élèves en éducation physique et sportive, in Revue EPS n°269, 1998). Mais les enfants et les adolescents de nos séances d'éducation physique ne se réduisent pas à ceux que nous rencontrons dans les livres…

Partie 2 : les caractéristiques des enfants et des adolescents *in situ* (ceux réellement présents au sein de la classe)

2.1 Les caractéristiques hors école : la catégorie socioprofessionnelle des parents, la culture locale vont déterminer des représentations sociales différenciées, c'est à dire des manières de voir l'école, l'éducation physique, les pratiques sportives… (Pierre Bourdieu : « *Il serait naïf de penser que tous les pratiquants d'un même sport confèrent le même sens à leur pratique. (...) Les pratiques sportives servent de modèle distinctif, et de symbole d'organisation hiérarchique dans la société exprimant les différences de classe. (...) Un sport a d'autant plus de chances d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c-a-d le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre.* » (La distinction, critique sociale du jugement. Paris, Ed. de Minuit, 1979).

Le rapport au corps est aussi très influencé par le milieu social d'origine, et conduit certains à considérer le corps comme un objet de rendement, de plaisir, ou d'expression (Christian Pociello : « *La place que l'on occupe dans la société conditionne le type de rapport que l'on entretient avec son corps et détermine grandement les usages, notamment sportifs, que l'on en fait. (...) « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes sont apparus comme critères corporels et culturels de classement opérant dans les choix diversifiés de pratique d'exercice. Ces critères paraissent en effet, à la fois rendre compte de particularités techniques de certains sports (...) et qualifier des dispositions culturelles des groupes de pratiquants.* », La force, l'énergie, la grâce et les réflexes. Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives, in Sport et société, Paris, Vigot, 1981).

→ choix des APSA : il faut à la fois s'appuyer sur, et dépasser les représentations sociales dominantes vis-à-vis des activités physiques et sportives. L'enseignant devra donc proposer des activités « *qui ne contredisent pas le rapport au corps* », tout en revendiquant un élargissement et un renouvellement de ces activités (notamment vers les nouvelles pratiques, « *hédoniques et permissives* », O.Bessy, 1991) afin de rechercher « l'égalité des chances » et « la réussite de tous » (Loi d'orientation sur l'éducation, 10 juillet 1989).

→ mode d'entrée dans l'activité : le traitement didactique des APSA peut aussi prendre en compte les caractéristiques des élèves concernant leurs représentations vis-à-vis des « pratiques sociales de référence » : gymnastique, entrée par « l'acrobatie » et/ou « l'artistique » ; rugby, entrée par le « combat » et/ou « l'évitement » ; course de durée, entrée par la « dépense physique » et/ou la « gestion de l'effort », etc.

Nuance : là encore, il ne s'agit pas d'être inféodé aux représentations sociales, mais plutôt de les prendre en compte (s'appuyer sur), dans la perspective de les faire évoluer.

2.2 Le contexte de l'établissement : le type d'établissement (collège, lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel), sa situation géographique (zone urbaine / zone rurale, centre ville / banlieue…), son classement en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou en zone sensible, peuvent s'accompagner de caractéristiques partagées des élèves à l'échelle locale de l'institution scolaire : difficultés sociales et/ou familiales, taux faible ou élevé d'échec scolaire, proportion d'élèves d'origine étrangère, problèmes d'incivilités ou de violences scolaires, etc.

→ Les interventions de l'enseignant devront bien sûr s'appuyer sur le profil des élèves de l'établissement (profil qui apparaît plus ou moins explicitement au sein du projet d'établissement) : par exemple, pour ceux qui ont vécu l'échec scolaire, l'enseignant valorisera une pédagogie de la réussite (style d'enseignement basé sur le dialogue, la confiance et l'implication des élèves, ajustement de la difficulté des tâches aux ressources des apprenants, confrontation au risque subjectif, fonction affective du feedback, statut de l'erreur, climat motivationnel orienté vers la maîtrise, propositions d'activités nouvelles, …) susceptible de réconcilier l'élève avec lui-même (estime de soi), mais aussi avec l'institution (placer un « levier » en EPS pour changer l'image de l'école)

2.3 Le contexte de la classe : à l'échelle de la classe, d'autres caractéristiques peuvent être partagées par la plupart des élèves : le niveau d'enseignement bien sûr, mais aussi le vécu en EPS, ou d'autres traits distinctifs relatifs à la dynamique du groupe-classe.

→ Selon le niveau de classe, les interventions de l'enseignant sont tout d'abord en partie pré-déterminées (objectifs, compétences à acquérir, planification des activités, recommandations générales) par les programmes de notre discipline, ceux-ci évoquant d'ailleurs souvent les caractéristiques des élèves d'une même classe ;

→ Mais les classes possèdent des caractéristiques propres, qui proviennent à la fois du fait qu'elles rassemblent pour l'essentiel des sujets du même âge (cf. sujet « épistémique »), mais aussi des expériences communes vécues en EPS par le même groupe (planification propre à chaque projet EPS). Ces caractéristiques sont identifiées par l'enseignant au début de l'enseignement de chaque activité, lors d'une évaluation dite « diagnostique ». Ces caractéristiques s'incarnent notamment dans l'identification de conduites typiques, c'est à dire dans la mise en évidence de grandes classes de comportements caractérisant les prestations des élèves. Ainsi les enseignants peuvent insister sur tel ou tel objectif général (« *les professeurs peuvent les compléter par d'autres pour tenir compte au mieux des besoins et des caractéristiques de leurs classes* », Programme de la classe de sixième, 1996), et surtout établir au début de l'enseignement chaque activité, un objectif de cycle prenant en compte les caractéristiques les mieux partagées au sein de la classe (et notamment les conduites typiques). En formalisant par avance les transformations espérées les plus urgentes des conduites motrices, cet objectif visera à donner de la cohérence aux compétences à acquérir tout au long du cycle, ainsi qu'aux contenus d'enseignement.

→ L'évaluation diagnostique est nécessaire, mais pas suffisante si l'on souhaite identifier avec rigueur les représentations et les conduites typiques des élèves dans la pratique d'une APSA. Des phases d'observations systématiques réalisées en cours de cycle, ainsi que des procédures d'évaluation formative sont aussi de nature à repérer les besoins des élèves en termes de transformations motrices, et de préciser les compétences à acquérir et les contenus à construire. « *L'investigation des caractéristiques de l'élève n'est pas l'incontournable chapitre premier qui dédouane l'enseignant de toute appréciation ultérieure (…) L'appréciation des caractéristiques des élèves gagnera en précision non seulement par la diversité contextuelle, mais aussi par la multiplicité temporelle des phases d'observation* » (Luc Ria, Jacques Fiard, Les caractéristiques des élèves en éducation physique et sportive, in Revue EPS n°269, 1998).

→ La classe possède aussi une certaine « personnalité », elle forme une unité (totalité irréductible à la somme des individus qui la composent), qui s'incarne dans la notion de dynamique du groupe-classe (« *processus par lequel un groupe évolue dans le temps par des adaptations à la modification de ses éléments* », J.-P. Rey, Le groupe, Ed. Revue EPS, 2000), et qui s'exprime par des formes particulières de relations entre ses membres et avec l'enseignant, ainsi que par l'existence de « leaders » (« *individu le plus influent dans le groupe* », ibid). Cette dynamique peut être prise en compte par l'enseignant dans sa façon de constituer les groupes, dans le style pédagogique adopté, ou dans la grandeur du périmètre de liberté personnelle accordé aux élèves.

La société, l'établissement scolaire, le groupe-classe, sont à l'origine de certaines caractéristiques des enfants et des adolescents, caractéristiques qui, à chacun de ces niveaux, présentent une certaine homogénéité. Pourtant, il nous faut aussi considérer le sujet individuel, son histoire personnelle, ses ressources, son « niveau », ses besoins, mais aussi ses centres d'intérêt, ses motivations, ses attitudes… Ce constat nous amène à proposer des solutions pour différencier la pédagogie, car « *il est temps de donner un coup de pied dans la fourmilière grouillante de la multiplicité et, transgressant un tabou, de regarder la réalité hétérogène en face* » (B.-X. René, L'un et le multiple en EPS ou la puissance du mythe unitaire, in Les sciences de l'éducation, 1-2, 1990).

Partie 3 : les modalités de la différenciation

Il serait trop long de lister l'origine des différences entre élèves d'une même classe (âge, sexe, morphologie, ethnie, milieu socio-culturel, niveau de développement, niveau scolaire, niveau d'habileté, représentations, rythmes et stratégies d'apprentissage, attitudes, etc.). Face à toutes ces différences potentielles, il ne faut pas chercher à être partout, nous n'en avons pas les moyens. « *Il faut choisir des « points d'appui » et des voies de différenciation, en étant ouverts à d'autres possibles selon les circonstances* » (Jacques André, 1989). C'est ce que nous allons essayer de montrer.

3.1 La difficulté des tâches motrices : la plupart des enseignants et des chercheurs sont d'accord pour établir que « *les tâches qui présentent un niveau de difficulté optimal sont celles qui sont les plus favorables pour développer les habiletés motrices* » (J.-P. Famose, Apprentissages moteur et difficulté de la tâche. Paris, INSEP, 1990). Cette notion de niveau optimal de difficulté, conceptualisée par Linda Allal (1979) sous le terme de « *décalage optimal* », suppose un ajustement des contraintes des tâches aux ressources des apprenants, Mais ce principe général se heurte à la complexité de l'enseignement, car nos élèves ne possèdent pas tous le même niveau de ressources.

→ Sur le même thème d'étude, l'enseignant peut proposer un ensemble de tâches classées par niveaux aux élèves de la classe, chacun de ceux-ci pouvant choisir celles qui lui conviennent plus particulièrement eu égard à son niveau d'habileté actuel.

Nuance : cette organisation suppose que les apprenants soient capables d'identifier leur niveau d'habileté actuel (précision de l'auto-évaluation), et surtout, que les tâches proposées soient également attrayantes entre elles, car sinon, les choix risquent de ne plus s'effectuer en fonction du « décalage optimal », mais en fonction du plaisir ressenti dans la situation.

→ L'enseignant peut aussi imposer la même tâche à tous les élèves de la classe, puis envisager des modalités de différenciation sous la forme de variables didactiques : à ceux qui réussissent rapidement, l'enseignant peut augmenter les niveaux d'exigence, à ceux qui éprouvent des difficultés, il peut rendre la tâche plus facile. Cette utilisation de variables didactiques suppose une grande maîtrise de l'enseignant dans l'identification des contraintes et dans la dimensionnalisation des tâches (J.-P. Famose).

3.2 La nature des tâches motrices : certaines tâches présentent, plus que d'autres, une certaine flexibilité dans la possible mise en œuvre, par l'apprenant, de stratégies individuelles d'apprentissage (les variables sujets). Ainsi, selon Philippe Meirieu, « *l'intérêt de la situation-problème tient dans le fait qu'elle associe une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait. Cette souplesse est d'ailleurs la garantie de sa réussite, dans la mesure où elle permet à chaque sujet de mettre en œuvre sa stratégie personnelle d'apprentissage* » (Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème in Cahiers pédagogiques n° 262, 1988).

→ Lorsque c'est possible, et notamment lorsqu'il s'agit de découvrir et mettre en œuvre une nouvelle règle d'action, l'enseignant aménagera une situation de résolution de problème, celle-ci permettant à l'apprenant de réussir par des vois différenciées.

3.3 <u>La présentation des tâches et les feedback</u> : les travaux d'Antoine de la Garanderie (Les profils pédagogiques, Paris, Le Centurion, 1980) nous expliquent qu'il existe chez l'apprenant deux principaux « profils » de compréhension et de mémorisation : le profil cognitif « auditif », et le profil auditif « visuel ». Les uns seraient surtout sensibles à ce qu'ils entendent, les autres à ce qu'ils voient. Dans cette perspective, n'utiliser que l'un ou l'autre de ces supports de communication serait mettre en difficulté une des deux catégories d'apprenant.

→ L'enseignant veillera à faire varier ses moyens de communication, afin de faciliter la compréhension des profils visuels, auditifs et kinesthésiques. « *Dans notre enseignement intellectualiste, on utilise encore beaucoup trop la parole et pas assez les autres moyens* » (Jacques André, 1989). A côté de la parole donc, il sera possible d'utiliser aussi l'écriture, le dessin, le geste, l'image… Les démonstrations devront trouver une place privilégiée, ainsi que, dans la mesure du possible, les technologies modernes (magnétoscope, caméscope, appareil photo numérique, …).

3.4 <u>Le degré de guidage dans les tâches</u> : dans une tâche déterminée, certains élèves réussissent rapidement, alors que d'autres peuvent avoir besoin d'aide pour réussir. Par ailleurs, les études de psychologie différentielle distinguent deux styles cognitifs : les « réflexifs », et les « impulsifs » ; les premiers auraient tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte, alors que les seconds répondraient rapidement, quitte à commettre des erreurs (d'après J.Kagan & al., 1966). Les impulsifs ont certainement besoin d'être davantage guidés dans leurs apprentissages ; l'enseignant peut notamment les aider à mieux se concentrer sur le but de l'action et les moyens à mettre en œuvre, ainsi que sur l'écart de la réponse par rapport au résultat escompté. Enfin, certains adolescents éprouvent, plus que d'autres, un besoin exacerbé d'autonomie et de liberté. Ceux-ci seront souvent réticents à des formes trop étroites et/ou trop fréquentes d'aide de la part de l'enseignant.

→ Les moyens (ou procédures) de guidage doivent être adaptés aux réponses des élèves, mais aussi à leurs styles cognitifs et à leurs attitudes. Certains enfants et adolescents ont donc besoin d'être encadrés, voire dirigés, par des aides fréquentes et individualisées : aide à percevoir le but, aide à focaliser l'attention, aide à l'organisation motrice (rappeler en mémoire les expériences antérieures adaptables à la situation actuelle), aide au contrôle de la réponse (prise en compte du degré d'atteinte du but), aide à l'analyse des réponses (questionnement sur la qualité des réponses). D'autres ont besoin d'agir en EPS simplement en répétant la tâche, et en éprouvant un sentiment plus marqué d'initiative et d'autonomie.

3.5 <u>La constitution des groupes</u> : selon les caractéristiques des enfants et des adolescents, différents modes de groupement des élèves sont possibles en EPS : les groupes hétérogènes et affinitaires, les groupes homogènes et de niveau, les groupes de besoin.

→ Concernant la constitution des groupes, il n'existe pas de solution idéale et définitive, le pragmatisme doit s'appliquer car chacune des formes de groupement possède ses avantages et ses inconvénients. Il semble donc pertinent de jouer chronologiquement sur les formes de groupement (« *Il apparaît donc qu'il faille en EPS, jouer simplement sur les formes de groupement en fonction des objectifs et circonstances, conserver le groupe classe ou des groupes hétérogènes parfois, constituer des groupes de niveaux à d'autres moments* », Jacques André, Différenciation ou conformisation différenciée, in Dossier EPS n°7 : Différencier la pédagogie en EPS, sous la direction de B.-X. René, Ed. Revue EPS, 1989). La formule « *groupes à géométrie variable* » de Louis Legrand (Pour un collège démocratique. Paris, La documentation française, 1983) semble ici devoir s'appliquer, d'autant qu'elle est encouragée par les textes officiels (« *Des décalages de représentations et de mobiles peuvent se creuser, selon les appartenances sociales et les différences de sexe et d'âge. En éducation physique et sportive, ces répercussions dues à l'adolescence sont amplifiées par l'importance des transformations morphologiques (taille, poids, apparence) et par leur manifestation à des moments différents suivant les élèves (...)L'enseignant peut organiser le travail de la classe par sous groupes ; selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu.* », Programme du cycle central, 1997).

- → Selon nous, un accent particulier doit néanmoins être porté aux groupes de besoin, car ceux-ci sont de nature à prendre en compte la nature (et non le degré) des difficultés rencontrées par les élèves. Ce type de groupement a l'avantage de diversifier considérablement les critères de répartition des apprenants (au-delà de la performance brute), pour spécialiser ensuite chaque groupe dans des apprentissages correspondants aux déficits observés. Les groupes de besoin ont aussi l'avantage d'installer un climat motivationnel orienté vers la maîtrise, car il n'y a plus de « bons » et de « mauvais », il y a des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage différenciées.
- → Concernant la gestion de la mixité, la conservation de groupes mixtes est valorisée, mais là encore, l'enseignant doit se refuser à tout dogmatisme (« *La mixité doit être encouragée mais sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. Dans la perspective d'une culture commune, il convient d'en tenir compte dans le choix et la mise en œuvre des activités proposées* », Programme du cycle central, 1997)
- → En cas de groupes homogènes, une condition s'impose néanmoins : mettre en évidence des passerelles permettant aux élèves d'entrevoir une possible évolution vers un changement de statut.

3.6 <u>Le « *niveau souhaitable* » de pédagogie différenciée</u> : selon Jacques André Méard, il s'agit d'un niveau où « *les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in Revue EPS n°241, 1993). Ici, les différences sont considérées comme une richesse, à condition qu'elles soient prétextes à une interaction entre les élèves.

- → Situations où la prestation du sous-groupe intervient sur la notation de chacun ;
- → Organisation sur la durée d'une co-évaluation (par exemple à partir de la 4e séance d'un cycle) permettant à chaque apprenant d'enchaîner les statuts d'évaluateur et d'évalué.

3.7 <u>Plaidoyer pour un « éclectisme méthodique »</u> : selon Philippe Meirieu, « *on peut affirmer qu'il n'est de bonne pédagogie que dans l'éclectisme méthodique : éclectisme, par ce que le chemin unique sélectionne toujours ceux qu'il fait réussir ; méthodique car la diversité, ce n'est pas l'incohérence* » (L'école mode d'emploi, Paris, PUF, 1985). Selon Jacques-André Méard, la pédagogie différenciée ne doit pas devenir un « *dogme* », car « *il n'y a pas de bonne ou de mauvaise recette, il y a une préoccupation qui s'adapte à chaque cas de figure* » (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in Revue EPS n°241, 1993). Antoine Prost va dans le même sens en postulant que « *l'hétérogénéité des classes appelle inéluctablement la diversification des pédagogies* » (Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985). Finalement, face à l'hétérogénéité des caractéristiques des enfants et des adolescents, c'est bien d'une « *école plurielle* » dont nous avons besoin (André de Perreti, 1987), car « *c'est moins un système rigide qu'il convient d'instituer, qu'une dynamique qu'il faut insuffler à l'acte pédagogique* » (Ph.Meirieu, ibid).

- → La pédagogie différenciée n'est pas une nouvelle pédagogie, mais l'appel à une diversification des modalités et des formes de la pédagogie : style d'enseignement, difficulté et nature des tâches motrices, moment, fréquence et nature des feedback, degré de guidage, modalités de groupement, pédagogie du projet ou du contrat… Il s'agit donc de « *proposer une multitude de possibilités d'« accrochage* » » (Ph.Meirieu, L'envers du tableau, Paris, ESF, 1993), afin que les élèves puissent trouver les moyens d'engager une activité motrice personnelle.
- → Nous retiendrons qu'il faut alterner la différenciation simultanée au cours de laquelle les élèves s'adonnent en même temps à des activités diverses, et la différenciation successive qui consiste à proposer des outils et des situations divers permettant à chacun, à un moment donné, de trouver « *une pédagogie à sa mesure* » (EPS interroge Philippe Meirieu, Revue EPS n°258, 1996).
- → Nous retiendrons enfin qu'il faut souvent « *casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés* » (Ph.Meirieu, 1985).

« *Un pédagogue est un expert et un stratège. S'il est expert sans rien comprendre de ses élèves : c'est un savant. S'il est stratège ignorant : c'est un démagogue* ». Cette citation de Gil Mons (Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice, in Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989) illustre bien l'idée qu'un enseignement réussi, au sens où il débouche sur l'apprentissage des élèves, ne peut se concevoir sans s'appuyer sur les caractéristiques des enfants et des adolescents. Dans cette perspective, nous avons montré qu'une connaissance éclairée du sujet « épistémique » était d'abord nécessaire, celle-ci permettant de repérer des grandes lignes d'évolution dans les domaines du développement intellectuel, moteur, et psychoaffectif. Pour autant, nous avons rappeler que cette source d'informations ne suffisait pas, et qu'une connaissance du sujet réel, socialement, géographiquement et scolairement situé devait aussi absolument s'opérer. Eu égard à toutes ces caractéristiques, aucune des interventions de l'enseignant, qu'elles relèvent de la conception didactique ou des mises en œuvre pédagogiques, ne doit faire abstraction d'une ou de plusieurs de ces caractéristique(s). Mais « *puisqu'il n'y a pas deux élèves identiques il n'y a d'apprentissage réussi que par un enseignement différencié* » (Philippe Meirieu, L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1985). Nous avons donc envisagé les modalités de la pédagogie différenciée, celle-ci étant rendue nécessaire par l'hétérogénéité plus ou moins marquée de nos élèves, hétérogénéité toujours présente à partir du moment où l'école se présente comme une institution rassemblant en son sein des sujets aux origines et aux histoires singulières. Face à cette exigence, nous avons relevé qu'une attitude volontariste, mais aussi réaliste et humble devait animer l'enseignant d'éducation physique, et que s'il faut admettre que la perspective d'une stricte et constante adaptation à toutes les caractéristiques de chaque élève est une chimère, nous devons introduire dans notre enseignement de la variété, de la souplesse, de la pluralité, de la flexibilité, de la liberté et de la négociation.

Le travail de l'enseignant soucieux de prendre en compte les caractéristiques de ses élèves consiste donc à faire la part de ce qui est strictement individuel, ce qui est partagé par certains, et ce qui est commun à tous. Finalement, ce que nous avons mis en évidence, ce sont des domaines d'intelligibilité des caractéristiques : l'âge, le sexe, le niveau de développement, la catégorie socioprofessionnelle, la situation géographique, le type d'établissement, le niveau de classe… Ces grandes catégories aident l'enseignant à opérer des « coupes » dans la diversité des données à prendre en compte, celui étant contraint, face à la pluralité et la complexité des caractéristiques des apprenants, de classer, de regrouper, de catégoriser, bref, de simplifier le réel. Et les caractéristiques d'un enseignement réussi s'organisent autour de l'expertise de l'enseignant à régler ses interventions pour les adapter à tous, à certains, ou à un seul. De la situation impositive collective à l'aide individualisée, l'enseignant dispose donc d'une pluralité d'outils et de méthodes lui permettant de s'appuyer sur les caractéristiques des enfants et des adolescents.

Ce que nous voudrions rappeler pour terminer, c'est l'hypercomplexité de l'acte d'apprendre, auquel fait écho l'hypercomplexité de l'acte d'enseigner. Ainsi que le rappelle Christian George, « *tout apprentissage est tributaire des caractéristiques fonctionnelles du système de traitement, des connaissances antérieures, et des contraintes imposées par la tâche. Les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne serait s'étonner des vicissitudes de nos théories* » (Comment conceptualiser l'apprentissage in RFP n°72, 1985). Concernant les caractéristiques des enfants et des adolescents, cette complexité est particulièrement sensible, car ainsi que l'exprime Gil Mons, « *la variété du groupe des pratiquants est trop complexe pour le praticien. Sa volonté de conscience des identités le place face à trop d'informations dont il n'a pas les moyens structurels de traitement* » (ibid, 1989). De plus, les ressources des apprenants évoluant en même temps que les interventions de l'enseignant, leur prise en compte doit s'effectuer en « boucle fermée ». Dès lors, la question des caractéristiques des élèves doit s'envisager sous l'angle de la « *pensée complexe* », c'est à dire à l'aide d'une pensée « *qui est capable de relier, de contextualiser, de globaliser mais en même temps de reconnaître le singulier et le concret* » (Edgar Morin, Pour une réforme de la pensée, Le courrier de l'Unesco, 1996), et surtout à l'aide d'une pensée qui se méfie d'elle-même, notamment de sa propension à « *trouver ce qui fait l'unité du divers* » (B.-X. René, 1990). Face à la simplicité des formules et des slogans se cache donc une immense complexité, et nous avons voulu montrer que « placer l'élève au centre », au-delà de la simplicité de la formule, nécessitait des recueils d'informations et des mises en œuvre d'une grande variété.

Quelques références et citations

Sur le thème « les caractéristiques des élèves »

Attention, ces quelques citations sur le thème des « caractéristiques des élèves » vous sont proposées pour enrichir votre répertoire de connaissances. Mais elles peuvent aussi vous « noyer ». C'est donc à vous de les « digérer », c'est à dire de les comprendre, les sélectionner, les rattacher à votre propre système explicatif, pour ne retenir que celles qui vous paraissent les plus pertinentes …

Sur la prise en compte des caractéristiques des élèves

John Locke : « *Il faut suivre la nature de l'enfant et ne pas la corrompre*. »

« *Prendre l'enfant tel qu'il est parce qu'il est absurde et inefficace de le prendre pour autre qu'il est* » (Essai sur l'entendement humain. 1690).

Jean-Jacques Rousseau : « *L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres* » (Julie ou la Nouvelle Héloïse, 1762).

Edouard Claparède : « *L'enfant n'est pas un adulte en miniature et sa mentalité n'est pas seulement quantitativement mais aussi qualitativement différente de celle de l'adulte, si bien que l'enfant n'est pas seulement plus petit, il est aussi différent* » (Pychologie de l'enfant. Genève, Delachaux & Niestlé, 1911).

Brousse, Le Chevalier, During, Pradet : « *Différents par leur patrimoine génétique, leur âge et leur vécu corporel, les pratiquants ne possèdent pas les mêmes ressources. Il faut donc s'informer sur les ressources des sujets* » (Energie et conduite motrice, Paris, INSEP, 1989).

André Giordan, Gérard de Vecchi : « *Il faut partir de l'apprenant, de ses préoccupations, de son questionnement, et cela en tenant compte de ses conceptions* »
(Les origines du savoir, Delachaux & Niestlé, 1990).

Olivier Reboul : « *Il est certain que l'école méprise encore trop l'expérience de l'élève, qu'elle refoule son corps, sa parole, ses désirs, ses questions* » (Le langage de l'éducation. Paris, PUF, 1984).

Françoise Dolto : « *Quiconque s'attarde à écouter la réponse des enfants est un esprit révolutionnaire* » (L'échec scolaire, essais sur l'éducation, Ergo Press, 1989).

Alain : « *S'il faut connaître l'enfant pour l'instruire, il faut aussi l'instruire pour le connaître* »
(Propos sur l'éducation, Paris, PUF, 1986).

Luc Ria, Jacques Fiard : « *L'enseignement de l'éducation physique et sportive ne peut se réduire à une accumulation de savoirs et de savoir-faire culturels. L'apprentissage est toujours la transformation d'un état initial et n'a de sens qu'au regard du diagnostic de cet état* »

« *Si l'on souscrit à l'importance du sujet apprenant, restent en suspend le « quoi » prendre en compte et surtout le « comment » recueillir les particules les plus élémentaires d'une motricité prête à agir en éducation physique et sportive* »

« *L'identification des élève sur le plan moteur est incontournable et prioritaire. Nous assistons trop souvent à une dérive stigmatisée, ne présentant que des profils de classe sur les registres affectifs, relationnels et cognitifs* »
(Les caractéristiques des élèves en éducation physique et sportive, in Revue EPS n°269, 1998).

Marc Richelle : « *Les mécanismes d'apprentissage se trouve soumis à des contraintes développementales.* » (Psychologie, La pléiade, 1977).

Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 : « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances* » (Article premier).

Mission du professeur : « *Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation* » (circulaire du 23 mai 1997).

Sur l'hétérogénéité des élèves et la pédagogie différenciée

Maurice Pieron « *il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes* » (Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, 1992).

Jean-Pierre Astolfi : « *Pour apprendre, chacun dispose d'un style personnel, d'une façon utile qui lui est particulière d'organiser les informations* »
(Les manières d'apprendre et de travailler, in Cahiers pédagogiques, n°spécial aide au travail personnel, 1989).

Philippe Meirieu : « *C'est l'élève qui apprend, et nul ne peut apprendre à sa place. Et puisqu'il n'y a pas deux élèves identiques il n'y a d'apprentissage réussi que par un enseignement différencié* »
(L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1985).

« *La pédagogie ne place par la « traque psychologique » de l'élève en amont de toute activité pédagogique ; au contraire, elle met en place des dispositifs variés qui constituent autant de moyens pour permettre à l'élève de devenir le sujet de ses propres apprentissages* »

« *Il faut dépasser la centration abstraite sur un sujet épistémique pour observer les élèves dans leurs hétérogénéités, en prenant en compte leurs processus d'apprentissages : c'est la reconnaissance d'un élève concret dans sa singularité* »
(La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, ESF, 1995).

Antoine Prost : « *Les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, en suivant son propre rythme* »
(Eloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985).

Mission du professeur : « *Le professeur agit avec équité envers les élèves ;: il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ;il est attentif à leurs difficultés* » (Circulaire du 23 mai 1997).

Guy Avanzini : « *La pédagogie différenciée n'est pas une méthode à substituer aux autres, mais la justification d'une pluralité de méthodes qui outillent l'enseignant en vue d'un meilleur ajustement aux élèves* » (La pédagogie au XX° siècle, Paris, Privat, 1990).

Jacques André Méard : « *L'éducation physique apparaît comme la discipline où la différenciation de la pédagogie est simultanément la plus nécessaire et la plus facilement réalisable.* »

« *La réalité quotidienne de l'EPS rappelle que l'hétérogénéité la plus difficile à gérer se situe au niveau des attitudes (…) On a même envie de dire que la disparité des performances n'est rien par rapport à la différence des représentations, des niveaux d'engagement…* »

« *La pédagogie différenciée en EPS mérite de s'élever au rang de souci permanent de l'enseignant, souci qui vise à faire atteindre la minimum à tous et le maximum à chacun.* »

« *En EPS, il ne faut plus de « retardés ». Tout au plus des « retardés en » ou des « retardés pour l'instant ». Voilà l'enjeu d'une différenciation de notre pédagogie.* »
(Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, in Revue EPS n°241, 1993).

Louis Legrand : « *Différencier la pédagogie, ce n'est pas réserver le dressage aux uns et l'activité intellectuelle noble aux autres* »
(Les amis de Sèvres n°117).

« *Le collège de l'avenir doit prendre en compte les élèves tels qu'ils sont, dans leur diversité psychologique et sociologique* »
(Pour un collège démocratique, Rapport au ministère de l'Education nationale, La documentation française, 1983).

Jacques André : « *Différencier la pédagogie c'est faire en sorte que chaque élève parvienne à trouver la stratégie d'apprentissage qui lui convient le mieux, après en avoir essayé successivement un grand nombre* » L'auteur nous incite à « *cesser de considérer la différenciation comme une technique nouvelle* » pour voir plutôt en elle « *une philosophie éducative, une éthique qui fait de l'individu singulier… et qui veut l'aider à définir sa singularité* ».
(Différenciation ou conformisation différenciée, in Dossier EPS n°7 : Différencier la pédagogie en EPS, sous la direction de B.-X. René, Ed. Revue EPS, 1989).

Sur les différences filles- garçons en EPS

Annick Davisse, Michel Volondat : « *Ainsi, du désir immédiat de nombreux garçons de jouer au ballon (et de gagner), à leur rejet pour la danse, le chemin est inverse de celui d'un grand nombre de filles* »
(Mixité, pédagogie des différences et didactiques in Revue EPS n° 206, 1987).

Nicole Déchavanne : « *Les gestualités masculines et féminines, repérables dans tous les actes quotidiens, professionnels ou domestiques, sont inévitablement réinvesties dans les pratiques corporelles.* »

« *La différenciation des pratiques féminines/masculines peut être rapportée à une certaine division sexuelle des travaux professionnels (...) L'ensemble de ces observations montre la force et la pérennité de la différence des schémas corporels masculins et féminins, différence qui tend à s'accentuer dans les classes populaires.* »
(La division sexuelle du travail gymnique, un regard sur la gymnastique volontaire in Sport et société. Paris, Vigot, 1981).

Sur la difficulté à prendre en compte tous les élèves et à appréhender l'hétérogénéité

Gil Mons : « *En fait, tout ce que le pédagogue peut appréhender, c'est le comportement gestuel : il observe indirectement l'algorithme opératoire, il imagine le processus d'apprentissage* »

« *La variété du groupe des pratiquants est trop complexe pour le praticien. Sa volonté de conscience des identités le place face à trop d'informations dont il n'a pas les moyens structurels de traitement* »
(Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice, in Méthodologie et didactique de l'EPS, AFRAPS, 1989).

Luc Ria, Jacques Fiard : « *La moindre perception est sous-tendue par une somme de savoirs préalables, la moindre grille d'observation focalise l'attention de l'enseignant sur un fragment du monde, déformant la réalité* » « *Il faut s'en convaincre, il semble illusoire de tout maîtriser, de prétendre qu l'enseignant puisse connaître, discerner et comprendre chaque élève, dans ses dimensions personnelles ou dans ses modes relationnels* »
(Les caractéristiques des élèves en éducation physique et sportive, in Revue EPS n°269, 1998).

Bernard Xavier René : « *Il faut apprendre à penser autrement pour dépasser cette fascination de l'un et cette obsession de l'homogène. A penser en hétérogénéité et en complexité, et arrêter de tout penser comme du mécanique, de traiter la vie mécaniquement et les gens comme des machines ou des moteurs* »
(L'un et le multiple en EPS ou la puissance du mythe unitaire, Les sciences de l'éducation, 1-2, 1990).

Jean-Paul Codol : « *Le système de catégorisation a pour objet de filtrer les informations nouvelles, de les organiser, et de leur permettre d'être signifiantes pour le sujet.* »

« *La prise d'information est soumise aux lois et processus déformant de toute perception procédant par sélection, égocentration, rigidité, simplification, etc.* »

« *Nous n'enregistrons le plus souvent que ce qui est signifiant pour nous*. »

« *L'appréhension cognitive est une appréhension très simplificatrice du réel*. »
(Vingt ans de cognition sociale in Bulletin de psychologie n°390).

Philippe Meirieu : « *Tout effort éducatif butte irréductiblement sur l'opacité incontournable de la conscience d'autrui* » (1996).

Sur le recueil des informations

Louis Legrand : « *Toute pédagogie différenciée commence par l'examen objectif des populations à enseigner* » « *Le premier moment de toute différenciation réside dans la connaissance des populations à enseigner* »
(Pour un collège démocratique, Rapport au ministère de l'Education nationale, La documentation française, 1983).

Jacques André : « *Le premier moment de toute différenciation est le diagnostic : où peut-on situer les différences entre les élèves ?* »

« *Il ne suffit pas de connaître le « niveau » par une évaluation diagnostique. Il convient ici de chercher à comprendre quelles sont les représentations, les images, les évocations de l'élève sur l'activité, ou la tâche qui est proposée. L'imaginaire joue ici un grand rôle* »
(Différenciation ou conformisation différenciée, in Dossier EPS n°7 : Différencier la pédagogie en EPS, sous la direction de B.-X. René, Ed. Revue EPS, 1989).

Le « *moment pédagogique* »

Je vous propose pour terminer ces quelques extraits de l'ouvrage de Philippe Meirieu, La pédagogie entre le dire et le faire (Paris, ESF, 1995), et notamment les passages consacrés au « *moment pédagogique* », concept rendant compte du moment où l'enseignant prend conscience de la résistance de l'autre à l'entreprise éducative, prenant alors aussi conscience de ses caractéristiques singulières.

« *Le moment pédagogique est cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la « collectivité apprenante »… (…) Mais, symétriquement, ce moment pédagogique marque aussi une rupture avec l'oubli narcissique de l'autre qui permettrait de continuer à se regarder et à s'écouter parler de la pure intelligence des choses ».*

« Le moment pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, décrochage qui n'est en rien un renoncement ».

« « On enseigne toujours quelque chose à quelqu'un »… et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu… ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une dérisoire satisfaction personnelle. Tel que nous le définissons, le moment pédagogique, c'est donc bien l'irruption de ce « quelqu'un », ce quelqu'un que nous oublions si facilement ou ramenons trop vite à un élément anonyme d'un ensemble différencié ».